



TITLE:

現代中国における西南地区の大美育系統論の研究2: 美と道德との関係を中心に

AUTHOR(S):

楊, 奕

CITATION:

楊, 奕. 現代中国における西南地区の大美育系統論の研究2: 美と道德との関係を中心に. 京都大学大学院教育学研究科紀要 2002, 48: 317-329

ISSUE DATE:

2002-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/57444>

RIGHT:

現代中国における西南地区の大美育系統論の研究 2

—美と道德との關係を中心に—

楊

奕

A Study of the Southwest's Systematic Theory of Aesthetic Education in Modern China

—Subject on the relationship between Aesthetic and moral—

YANG Yi

は じ め に

近代教育が直面している様々な難題を美的なものに救いを求め、しかも一挙に「美」によって解決しようという動きが近年、先進諸国の中に見られる。近代教育を再考する上での一つの重要な手がかりとして、美と教育の問題が、再び今日教育舞台に登場するようになったのである。

こうした中で、中国が美育を教育目的の中に取り入れ、更に、「美育のない教育は完全な教育ではない」とまで強調されるようになったのは1985年以後のことである。今日、「入試教育から素質教育へ」という教育改革の下で、このような教育の方向転換を美育を通してより確実に実現していこうとする傾向が全国的に広がっている。各地区それぞれに研究方向が異なるにもかかわらず、少なくとも次の二点、一つは、主知主義的教育の偏重によってもたらされた人間の感性喪失の問題、もう一つは、経済の発展に伴って招来された人間の道德観・価値観の低下の問題、これらの問題解決に美育の寄与を認める点で共通性が見られる。この二つの問題が、今日美的なものが中国の教育で改めて注目を浴びる要因になっていると言える。

中国で行われている美育研究の中で、私はこれまで、「独自性」、「独創性」及び「実用性」という点で国家教育会に高く評価されている趙伶俐（1955- ）を中心とする西南地区の「大美育系統論」¹を取り上げ、検討してきた。趙は、学校教育で美育を無視したり、道德・政治・芸術教育など他の教育に従属させたりする現状を批判し、学校カリキュラムの中で美育に中心の地位を与え、美育という教科の設立によって上述の問題を解決しようとしている。

確かに、中国でも美は多面的、多義的な意味をもっているため、美を教えることは困難だという考え方が支配的であった。しかし、西南地区の大美育系統論は、美育という教科の1課ごとに「審美的視点」を提起することによって、美が教えられるものとなるように努めた。この審美的視点は、美的なものに取捨選択を加え、抑制なり助成なりをするための基準をもっているが故に、今まで各教科で断片的に扱われていた知識を統合し関連させることが可能であると同時に、道德を向上させることも可能である。それについての検証実験²も行われている。

大美育系統論における中心概念である審美的視点は、趙らの美に対する考え方を反映している。今までの著者の研究では、この審美的視点は「善」をも含んでいるが故に、こうした美に対する見解は、道德の善と符合することを重視する中国の伝統的な美の考え方を継承していると結論づけた³。しかし、審美的視点を中心にした美育の授業が、道德を向上させるために、どんな工夫がなされているのかにまでは及んでいなかった。

そこで、本稿では、これまでの研究を踏まえ、大美育系統論における美と道德との関係を、もう一度審美的視点に目を向けることによって、美育がいかんして道德教育との結合を図ろうとしているのかを明らかにしたい。この目的に従って、まず、従来の道德教育の欠陥並びに美育による道德教育が提唱されるに至った背景について論じる。美育は審美的視点の提起によって行われ、美育による道德教育は、審美的視点と深く関っていることから、続いて、審美的視点はどのような根拠に基づいて構成されたかを考察する。この審美的視点に反映された美と道德を、趙らの達成しようとする美育の目的と道德の目的に照らし、具体的な実践例を取り上げ、その中で道德がどのように向上されるかを把握する。最後に、この審美的視点の、美育授業の中でもつ意義に論及してみたい。

第1節 従来の道德教育の限界と美育による道德教育の可能性

美と道德は、中国の教育でどういう位置を与えられてきたのか。今まで提唱されたり、排除されたりする時期があった美育と違って、道德教育は新中国成立以来終始一貫、重要な位置を保っている。というのは、「思想品德」、「思想政治」と名づけられた道德教育は、小学校から大学まで、一時も中断されたことはなかったのである。しかし、今日に至って、道德教育が美育によって救われなければならないと言われるのは、なぜなのであろうか。それには、まず、道德教育は今まで、どういう形で行われていたのかを振り返ってみる必要がある。

中国における道德教育という用語の使用範囲は、一般的な用語よりやや広く、「個人と個人、あるいは個人と社会との関係において真偽、善悪、美醜、榮辱の判断を下すための教育（道德的品性の教育）」という側面以外に、社会主義の大前提に立った階級や国家に対する見方に関わる教育（政治思想の教育）、とマルクス主義、弁証法的唯物論に基づく自然や社会に対する基本的見方および世界観を養う教育（基本的観点の教育）⁴の意味が含まれている。1949年新中国建国以来、政府は学校における道德教育に力を注いでいる。教育における道德教育の重要性を強調する基本的な姿勢に変わりがないが、その捉え方に変化が見られる。それらの変遷については、大きく三つの段階に分けることができる⁵。

第一段階（1949-1965）—建国当時の中国は、意識領域から各体制の制度までソビエトに学ぶという姿勢を取った。その中で道德教育は、主にマルクス・レーニン主義の基本理論についての政治思想教育の強化と社会主義、集団主義の道德価値観に基づくものであった。1957年に、「徳、知、体の全面的発達」という教育方針が打ち出されることによって、德育は首位に置かれるようになった。当時の学校では、中国の伝統的な美德を継承しながら、社会主義の新しい道德を融合し、道德教育が行われたのである。

第二段階（1965-1978）—文化大革命という混乱の時代において、政治思想教育や肉体労働が

過度に強調され、儒教に見られる道德観念は古いものとして激しく批判された。いわゆる伝統と文化は封建的な思想と見なされ、西洋思想はブルジョアのものとして共に否定された。道德教育は主に政治学習や政治運動によって展開されたのである。

第三段階（1978-現在）—80年代の初頭に、「改革開放、經濟發展」という国策が確立し、中国の現代化はかつてないスピードで發展を遂げた。その結果、人々の物事に対する認識、価値観は変化し、道德に対しても大きな衝撃を与えた。道德教育は二つの問題に直面しなければならなくなった。一つは西洋文化の中国伝統文化との衝突であり、もう一つは經濟發展、物質文明を求める傾向による精神文明、道德的進歩などへの影響である。従来の道德相對主義に対する批判⁶と絶対主義に対する信頼は、この背景の下で崩れてしまった。それにもかかわらず、政治思想を中心とする道德教育は依然として、行われていた⁷。その結果、教育界では、道德教育に対する不信感が強まり、道德教育の見直しを余儀なくされている。

今日の道德教育の無力化の原因の一端は、従来の道德教育の理念とそのあり方にあったと思われる。王秋華らは日中道德教育の比較研究から、中国の道德教育の特徴を次のように指摘している。中国の道德教育の基礎概念は、主に個人の立場よりも集団を重視する集団主義の傾向がある。この基本的観点に立つ道德教育は、人民・国家に奉仕するという社会主義的、集団主義的人間の道德性の育成を目指していると同時に、そうした思想・イデオロギーの育成も重視している。しかも、この道德教育の目指す目標は、道德教育の内容を規定するのは、いうまでもない。政治思想に偏重する中国の道德教育は、上からの管理指導強化の色彩が強く、内容が学生の生活との間に大きな隔たりがあるので、道德本来の役割が発揮できなくなり、道德教育は一種の形式に流れている⁸。

このような道德教育が、今日社会の特徴とも言える多元的価値の共存という状況に対応できなくなったのは当然の成り行きであろう。なぜなら、そこにあるのは、抽象的、空洞的な政治思想・イデオロギーであり、道德の主体である生身の人間は、無視され、まるで存在しなかったように思われるからである。しかし、政治、思想などはそれらを担う人間と切り離すことができないし、むしろ、主体としての人間の積極的な働きによって作り上げられたものである。ここに、道德教育に対する一つの変化が生まれたのである。それは、「上から、外から」の押し付けに対する「下から」の内面的、自律的自覚への変化である。この「上から下へ」から「下から上へ」⁹の方向転換は、西南地区の美育による道德教育が実現できる前提条件であるとも言える。上から、外からの押し付けが弱まったとき、共通の基盤をもった規範となりうるものは何なのか。そこに、個人の感情に基づく美的なものの存在が認められる。そこから、道德の自律的自覚への通路が開かれるのである。趙が「美育は道德教育の感情の基礎であり手段でもある」¹⁰と表現したのはそれである。美による道德教育は、まさにこの人間の感情といった感性の側面を出発点とする一つの試みとして、捉えることができる。

西南地区の大美育系統論は、「感情を核心とする」¹¹という趙らの言葉にあるように、この立場にたって展開されている。しかし、感情を主とすることは、感情に走るという心情主義に偏った道德教育ではない。それは、人間の全面的發達という最初の美育の主旨にもあるように、美育は「精神教育を核心とする教育でもある」¹²。換言すれば、感情と精神、感性と理性を有機的に融合させるのが、美育なのである。このような美育を實踐する上で、何が必要なのかに関しては、美

を認識できるような審美的視点の提示によって、美育の基本的、基礎的なものを把握することができると趙は考えている。つまり、審美的視点は、美育授業を成り立たせる重要なキーワードであると言える。では、審美的視点は、どのようにして感性と理性という二つの側面を融合的に取り入れ、構成されるのか、次節で見てみよう。

第2節 感性と理性の統一に基づく審美的視点の提起

審美的視点に入る前に、われわれは、「審美学」、「美学」という用語は、どのように使われているのかをまず確認する必要がある。

「美学」という言葉は、周知のように、バウムガルテン (Alexander Gottlieb Baumgarten, 1714-1762) の Aesthetik というドイツ語に由来した言葉である。中江兆民 (1847-1901) はそれを「美学」と訳し、20世紀初頭、この用語は王国維 (1877-1927) によって中国に導入され、以後、中国語として定着するようになった。

「美学」は感性学としてしばしば「審美学」とも訳されている¹³。『美学と美育辞典』¹⁴によれば、美学は広い範囲での審美学である。しかし、両者の相違も次のように述べられている。『美』という静止状態の名詞に対して、『審美』は実践的な動詞である。それ故に、『審美学』は、『美学』の応用学科として、主に、審美的主体の審美感受及び審美活動の規律、主体と客体の動態の審美的関係を研究することをその着眼点としている。要するに、「審美学」は、美を認識する主体に重点を置き、主体の能動性を重視するのである。

従って、審美的視点の提起によって行われている西南地区の美育は、事物そのものに内在する美の探求というより、むしろ、美を感じる人間側への注目、ひいては美を認識できるような主体の能動性を育成する教育であると言える。

人間の世界に対する認識について、趙は、「理性的認識は、勿論のことであるが、世界を感じる心の動きとしての感性的認識も欠かせない役割を果たしている」¹⁵と説き、従来の道德教育における理性的、説教的あり方を批判し、もっと人間の感性の部分に力を入れなければならないと強調している。人間の感性を無視することは、人間を単なる技術に縛りつけられる存在になり、ひいては人間自身の発展の可能性を見失わせてしまうからである。概念認識、抽象的体系化の論証を中心に行う理性的認知に対して、感性的直感が人間の行為に与える影響力は重要である。というのは、人間は感情を体験しているときこそ、生理及び心理が「一種の高度に活発な状態」において、最大限に活性化することができるのである。しかも、このような感情を認め肯定するようになってはじめて、人間は自己存在と価値の意義を理解できると言える。人間精神の最高状態は、趙によれば、それは、「十分な感性及び深刻な理性を基礎とする感情世界の十分な発展」¹⁶である。それ故に、美による道德教育は、感性の要素を欠くならば、成立し得ないものになる。

更に趙は、道德の実践について、「道德的行為は、単なる道德的認識だけで行われることができず、道德的感情の助けによってこそ、道德的行為になる」¹⁷と説いている。では、道德的感情はいかにして養われ得るのか。趙は、それは「道德的認識に頼らず、審美的意識、美的体験、美的判断などと言われる美感から喚起する」¹⁸と見なしている。というのは、道德教育には、感動

が大切であり、その感動は、人間の心から生じるもので、人間の感性と直接に関わっている。道德教育における感動は、人間としての感性と、よりよい人間のあり方と一致する瞬間にあるものであり、しかも、その感動は決して外から押し付けられるものではない。趙は、すべての道德条文や道德規範は、人間の心から感動を呼び起こすようになってはじめて、実際の行動に移ることができると考えている。つまり、道德的行為を引き起こすには、単なる理性面で行動せざるを得なくするのではなく、積極的、意欲的に行動するのが大切なのである。人間の感性に訴えて、人間の感性を活性化することができるのは、ほかでもなく美のもつ機能である。そこで、美感を発達させることによって、人生に対する認識と感受性、人間の道德的感情を発展することができると考えられる。

趙にとって重視すべきことは、その道德の実践にあり、そのための原動力として、個人の感情に期待するのである。しかし、人間の感情には、「動物的な本能」と結びついている部分があると言わざるを得ない。それ故に、「動物的な本能」を抑制し、人間としての「社会的、理性的部分」を補強するため、感情を絶えず訓練し涵養する必要がある。「感情に求めつつ、感情の生存を維持するだけの狭い枠を乗り越え、理性へと向かわせるのは、美育が担う責任である」⁹⁾。趙はこのような美育を「理性を積み重ねた感性形式」¹⁰⁾の教育であると見なしている。

この美と道德の関係に対する見方は、中国の伝統的な美育思想に由来する。李沢厚と劉綱紀はその特徴を「美と善の統一」、「情と理の統一」¹¹⁾の強調にあると指摘している。それは、「美」という文字の語義に基づいて総括されたとも考えられる。

後漢の許慎の『説文解字』に従って、「美」は「羊」と「大」からなっている。その文字の構造をみて、以下の二つの解釈がなされている。つまり、「羊が大きければ美である」と「羊になった人が美である」という説である。前者は、「美」を「味が甘い」とし、「美」は味が引き起こす感覚器官の快感と不可分のものと解し、後者は、「美」は人類の生存と結びついた巫術活動の中に混じって、人の行為を秩序づけ、方向づけ、集団として理性的性格をもっていると解する。この二つの解釈に対して是非の判断を下せるものではなく、中国人は古代から美に対して両面的な理解をしていたことを物語っている。中国美学は成立以来、感官の快楽や情感の満足と美との関係に十分注意し、この関係の合理性と重要性を否定することはなかったし、同時にこのような関係が必ず倫理道德の善と符合することを強調するものであった。中国美学にとっては、感性を無視することは考えられないと同時に、善を離れて美を求めることも考えられなかった。

以上述べたように、中国の古代人が語る「美」は、「羊が大きければ美である」という感性と不可分的であり、と同時に「羊になった人が美である」という理性とも不可分的である。この両者の統一を求めることこそ、美になる。そこで、美育の授業の具体的なあり方は、1課ごとに審美的視点の提起によって行われるが、この美を認識する入り口とも言える審美的視点は、美を認識する主旨と一貫して、主に次の二つの側面への配慮をもって構成されている。すなわち、感情への働き、人間の心を動かすことのできる感情の要素を含む側面と、それに反映される社会的、理性的側面である。前者に関しては、物事の形、色、声など人間の五感で把握できるものからなり、後者に関しては、その具体的なものから帰納され重視すべきものからなる。

従って、審美的視点は美を認識できる四つの分野—自然美、社会美、芸術美及び科学美—の中に、上述した二つの側面を取り入れることによって、道德のあり方を変えて行く手立てとされて

いる。

第3節 審美的視点による道德教育の具体化

では、上述の如く、感性和理性の両面を視野に入れ、構成された審美的視点が、美育の授業でいかに道德教育と関わっているか、具体的な実践例を取り上げ、そのあり方を見て行くことにしよう。

一例として、祖国愛という道德の項目が美育の並列目標として取り上げられている自然美と科学美を扱う授業を挙げてみよう。

小学校4年生の美育の授業で、『アザレア』が自然美の教材として取り上げられているが、その審美的視点は、アザレアの色である「真っ赤な美」である。授業のねらいは、「真っ赤な美」を把握することによって、五感で真っ赤な色への審美的感知能力、連想力、想像力を培うという主要目標と、祖国を愛するという道德目標を実現することである。

日常生活で馴染みのあるアザレアを、子どもに実物や絵や写真やビデオなどで提示する。教室の中で、本物の真っ赤なアザレアが子どもの目に映った時、「きれい」と思わず、子どもの歓声が湧きあがった。「今、これらのアザレアを見て、心に強く感じたり、きれいなと思ったりするのは、まさにアザレアの真っ赤な美ではないか」という教師の説明に伴って、子どもの審美的注意力を喚起し、審美的視点である「真っ赤な美」を子どもの視覚、触覚で容易に読み取らせる。

「自然界の中で、真っ赤な花は他にありますか」という教師の問いかけに、石榴の花、牡丹、梅などを挙げることで、子どもの活発的な議論が始まる。

その議論に伴い、真っ赤な美は花に発見できるが、しかし、必ずしも花だけに限らない。真っ赤な美を自然界に限定せず、人間生活の中にも多く存在することを子どもに気づかせる。それは、朝日が昇る一瞬の空の景観、恵みを与えてくれる太陽の色、そして、日常生活上めでたい時に、中国人の伝統的な慣習の中で好んで使われるもの—お正月の赤い爆竹、結婚の時の赤い服、子どもの誕生時の赤い卵など—にもよく見られる。ここで、真っ赤な美は、単に色など形式面での鑑賞から、真っ赤な美に包括されている意味へと変換され、感性に伴う理性の働きを要求する。真っ赤な美を発見するもう一つの角度を子どもに分からせ、考えさせようとするのである。

真っ赤な美を発見する視野が広がっていくことによって、次の連想はそれほど困難な作業ではないように思われる。週に一回国旗を掲げる儀式がある。国旗の色は子どもに不案内ではない。それは真っ赤である。真っ赤な美に対する様々な認識から国旗へと連想を移すことで、祖国を愛する気持ちを培い、道德の目標としての祖国愛を実現できると考えられている。

小学校6年生の美育の授業では、『円の連想』が科学美の教材として取り上げられ、「円形の美」を審美的視点にした授業が行われる。

授業は、子どもが様々な円形の中に囲まれ、円形に触れる環境を作ることから始まる。教室の中に、円形の日常用品や描かれた円形的美術品や円形の有名な建築物の写真など、異なる形式の円形が溢れる程集められる。これらは、子どもの五感に働きかけ、審美的注意力を引き起こさせる。正方形などの形と違って、円形は終始あるという完結性をもつことによって、「円満性」を感じさせられるから、そこで、この「円満性」という「円形の美」を審美的視点として提起する。

目で見える形の円形的美を鑑賞した上で、「目に見えない円形的美がありますか」という教師の質問によって、子どもの円形的美に対する認識を、具体的なものから抽象的なものへ、感性的なものから理性的なものへと転換させ、視野を広げていくのである。見えない円形的美を子ども同士の議論を通して発見することができる。それは、勉強や仕事が一筋に最後までやり遂げられて、ハッピーエンドに終わる形で描かれた文学作品、家族の絆を築く一家団欒の幸福感、56の少数民族から構成された「大家族」としての中国に誇りをもつことなどに至るまで、円形的美を様々な形で発展させ、深化させていくのである。

以上は、視覚を基点とし、自然に触れ、科学に触れ、その接点に生じる感性から感動を育て、発展させる分野のものである。では、五感で総合的に事物を感知することを基本とする美育にとって、視覚以外の感覚、例えば、聴覚に基づく教育は、いかに構成されているのか。それについて、中学校のリズムを教材とした『リズムの魅力』の授業を見ることにしよう。

この授業においては、事物の長短、強弱の規則的な交替変化によって現われる「リズムの美」を審美的視点として取り上げる。

授業はまず、音楽の中で、リズムの長短、強弱が物事の置かれている状態や感情をどのように表現しているかを理解するため、四つの異なるパタンの音楽を鑑賞することから始まる。そして、それらを比較した結果は次の表によって示されている。

曲 名	リズ ム		形 象	形 象 の 状 態	感 情
白 鳥 の 死	慢	弱	大 白 鳥	大白鳥は湖の上を緩やかに前に進む	緩慢、感傷、典雅
4羽の小白鳥	快	中強	小 白 鳥	小白鳥たちは湖の上に戯れる	爽快、活発、軽快
軽 騎 兵	快	強	騎 兵	騎兵たちが全力をあげて前進する	跳躍、急進、雄姿
中国の国歌	中速	強	中国人民	中国人民が団結一致して前進する	情熱、壮重、奮闘、悲壮

(中学校美育教材を参照)

音楽のリズムが速度の緩急、力の強弱の交替変化によって、美的表現力を豊かにすることを、以上の具体的な音楽の分析から学生に感じさせようとするのである。この表から明らかになるのは、テンポの緩やかな弱いリズムは、一般的に緩慢的で、感傷的な、典雅的な感情を表現することができる。それはパタンとして挙げられた大白鳥が湖上をゆったりと進む自然美と結びつくことで、より総合的に形の美しさ、色の美しさ、動作の美しさを感じさせると同時に、その死という一種の感傷の美の存在をも示す。それに対して、元気で、情熱的で勢いよい感情は、テンポの中速あるいは中強以上のリズムを用いることによって表し得る。元気な小白鳥は、やや強いリズムを用いることで、活発で軽快な姿を表現できる。そのような鑑賞の後に、リズムは音楽の世界だけに限らず、芸術世界に対する感動とともに、日常生活にも多く存在することを生徒に想起させ、考えさせる。それは、われわれのよく聞く人間や動物のたてる音や水の音や時計の音や雨の

音であり、聞こえはしないが、しかし感じられる四季の変化や生活の変化や道端に立つ樹木の形などである。それらの音は、どういう形象状態を表し、そして、われわれにどういう感情をもたらし得るのかについて、音の長短、強弱を通して、生徒同士の相互的な討議を展開する。

ここで、「リズムの美」という審美的視点は、より多面的、多様なものに組替えて、広い範囲へと広げていくことができる。要するに、リズムは、人間生活の中にあまねく行き渡っており、しかも、色のリズム、動作のリズム、言語のリズム、季節のリズムなど異なる表情、異なる形式で表れている。「長短」は時間であり、空間でもある。「強弱」は大小、多少であり、深淺、厚薄でもある。しかも、この長短、強弱の交替変化は、異なる感情を表現し、人間の営みとしての一つの表現行為であるとも言える。例えば、われわれのよく知っている中国の国歌は、中速と強のリズムで、団結一致、奮闘前進の民族精神と民族的風格は、中速と強のリズムで、情熱、壮重、そして悲壯な愛国感情を表現したものである。

愛国教育を一例としてとりあげたが、美育による道德教育は、以上のような形で展開されている。その実践の具体例は上述したが、しかし、その背後にある原則を考察しなければ、美育の実践における根拠を十分に理解したことはならない。従って、その背後にあるものを、以下の二つの側面から考察する。つまり、①美育教科内容の選択の原則という側面と②美育による道德教育の目標の設定という側面である。そして、それぞれの側面の顕在化している部分と潜在化している部分に注目して考察する必要があると思われる。

(1) 美育教科内容の選択の原則

美育教科は、上述したように、教科の要求する基礎的、基本的原理を最も端的に具現する具体的な例によって、教科内容を組織する。美育の基本的原理は、趙によれば、自然美、社会美、芸術美、科学美及び形式美という五つの側面に含まれる。それらの美の特徴を認識できるような審美的視点の提示によって、美育の基本的、基礎的なものを把握することができると考えられる。従って、美育教材内容の設定に際しては、小、中、高校で用いる言葉は異なるにせよ、主に、次の四つの原則に基づき制定されている。

①系統性の原則—小学校、中学校、高校の各段階の生理的、心理的そして認識的発達特徴に応じて、教科内容を選択する。これらの内容は、簡単なものから複雑なものへ、具体的なものから抽象的なものへ、既知のものから未知のものへという順序に従って、組み立てられる。

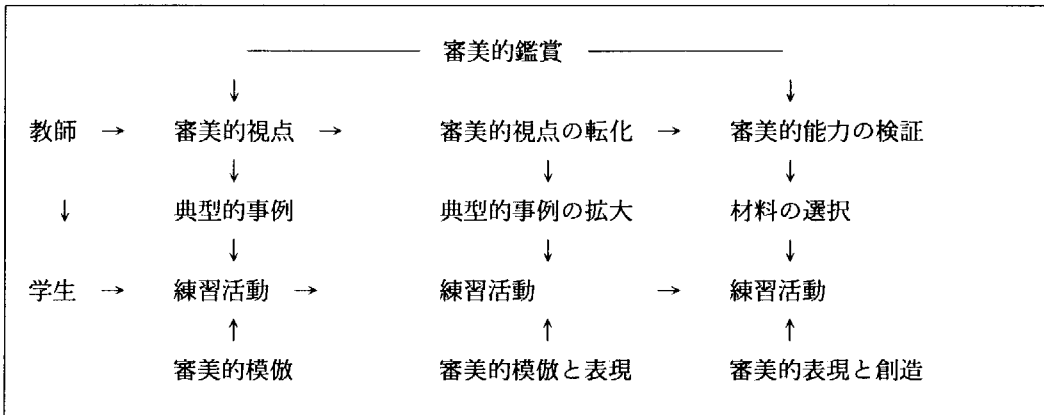
②開放性の原則—審美的視点は、それぞれの分野における美の特徴を反映するものであるが、決して一つの分野に限定するものではない。常に開放的視点に立って、他の分野との接点を見出すことが要求される。自然に触れ、社会生活を体験し、そして社会活動に参加することで、学校教育、社会教育と家庭教育を密接に一体化する。

③形象性の原則—言葉、材料の選択は、直観的、形象の特徴を強調する。生徒の心を動かし、感情に直接訴えることのできるような実物やビデオなどの活用を重視し、感情を喚起する状況を作ることによって、鮮明な形象で教材を感知する能力を強化し、豊かな感情で認識する主体性を育てる。

④実践性の原則—知識の伝授を中心とする授業と違って、美育は、生徒の美を認識し、表現し、創造する実践の活動を重視する。知識の習得は活動を伴いながら行っているのが基本である。審美的視点を教えることは、審美的視点を習得するだけではなく、この視点を自由に応用できる能

力の育成を目的とする。

これらの原則にのっとり、美育の授業は、美育課題、審美的視点、審美的視点の転化、練習活動及び美育の目標という五つの部分から構成されている。上述した授業の具体例と合わせ、小、中、高校の内容が異なるにもかかわらず、美育の授業に関する共通の教授法が用いられている。それを表にすると次のようになる。



この表で示したように、審美的鑑賞を中心とする姿勢は、美育の授業の全過程に貫かれている。しかも、各段階ごとに、学生の練習活動を伴っていることも認めれる。審美的視点を把握した上で、教師の適切な指導の下で、教師と同じ方法で美を鑑賞するという審美的模倣は第一段階である。そして、教師の審美的転化にかかわる学生の練習活動は、模倣の特徴を持ちながら、表現能力が要求される第二段階を経て、同じ方法を使って、固有な観念を新たな視点により組み合わせ、審美的視点を自由に応用できる第三段階に至る。

上に挙げた三例の教授法が、この手順に従って行われていることはすでに見たとおりである。つまり、上からの押し付けの教育だけではなく、下から学生の自発性も考慮する。しかし、学生の活動を要求するといっても、教師主導型の下で展開している点の特徴として指摘しておかなければならない。しかも、教師主導型の展開の中に、愛国心という価値のメッセージが込められている点は、今後考えなければならない問題を含んでいると言えよう。

(2) 美育による道德教育の目的の設定

再び上述した三つの例をあげると、祖国愛は、もとより、アザレアや円形やリズムとは何にも関係がないように見えるが、しかし、審美的視点の提起に従って、両者の間に一種の関連性がつくられ、繋がりが生じてくるのである。つまり、「真っ赤な美」や「円形の美」や「リズムの美」という審美的視点は、子どもがすでにもっているイメージを尊重しながら、それを把握できるような固有の観念の枠を乗り越え、意識していない部分をより多面的、多角的に広げ、発展させていく、しかも、これらの美に対する認識は、実は多様で多彩なものであることを子どもに理解させ、新たな次元でより広い視点に立って考えることの必要性を気づかせるのである。さらに、これらの審美的視点は、感情を出発点とし、感性に基づきながら、理性と融合させた形で構成される。それだけに、美育は、「自由な感性を大切に、開放的でありながら、軌道を外さず、一つ

の方向性に沿って』²行われる教育になり得るのである。

美育における道德教育の目的は、小、中、高の段階にそって、次のように規定されている。小学校においては、自分の祖国、人民、生活を愛する感情を養い、初歩的に善悪、美醜を判断する能力を培い、誠実、善良、謙虚、寛大、温厚で自尊自愛の品格を重んじ、勤勉に学問に取り組み、独立的な思考、実践、創造的科学精神を育てる³。中学校、高校においては、自分の学習は社会主義の現代化を実現する理想と結び付け、道德観を養い、善悪、美醜を判断する能力を身に付け、文明礼儀を守り、言葉遣いを十分に注意する。

一見して、美育によるこれらの道德教育の目的は、三つの段階の相違はやや不明瞭で、特に、中、高の場合、やや簡潔にすぎのではないかという印象がある。それらの目的の設定は、小学校の「思想品德」や中学校の「思想政治」といった道德授業で取り上げられたいくつかの目標の繰り返しであるかもしれない。しかし、硬直化しつつある今日の道德教育に対して、美育による道德教育は、人間の感性に働きかけ、内発的動機づけによって、道德を実現しようとする、「下から上へ」という一つの方向転換をもたらしたのである。

感情、感性を喚起することにより、道德的感情が生まれ、そして、道德の向上にまで発展させていくのは、美育による道德教育の基本的なスタンスと言える。しかし、ここで留意しなければならないのは、そこで、一つあるいは二つの道德的目的が、すでに用意されているということである。いわば審美的視点により引き起こされた感情、感動は、すでに用意されている枠の中に再びはめこまれようとしているのである。道德の目的を一つの理想として受け入れることは、せっかく得ている感動を壊し、ひいては解体する恐れがあるのではなかろうか。

従って、このような道德のあり方には、一つの矛盾が存在していることを認めざるを得ないであろう。つまり、美的なものを媒介として、道德を生徒に伝えていくことは、結局、個人の感受性をすでに用意された道德の目的の中に収束していくしかない。そうだとすれば、美を道德に附属させることを避けようという本来の美育の主旨は裏切られ、再び道德教育に附属してしまう運命から逃れることができないのではないかという疑問が残る。

ところが、この難題を突破する手掛かりを、われわれは審美的視点に求めることが可能である。というのは、美と善の統一の原理に基づき、構成された審美的視点が感性と理性を要求する点は、例証するまでもないであろう。この審美的視点により形成された感動は、個性的なものであるとともに、社会的に認められるべき善なる人間のあり方への肯定をも引き起こすことが想定できる。そういう人間のあり方に感性をもって賛成し、目指そうとすることが道德的発達のもう一つの原動力となると言えよう。審美的視点には、道德に関する要素は十分に含まれている。道德の目的の設定が妥当であるかどうかの検討こそが、今後の美育を改善する上で必要となってくるであろう。

おわりに

美が人間形成にもつ重要性和意味は、何千年にわたって絶えず唱えられ、語り続けられている。それだけに、人間形成に何か行き詰まりが生じた際に、そのアポリアを打開する手掛かりを美に求めようとするのは古代にしても、現在にしても変わりのない姿であるとも言える。

そのような姿勢は中国の美育思想にも反映されている。古代、孔子（551-479B.C.）の人格の

完成における「樂になる」という最終段階の「樂」への注目から、19世紀末から20世紀初頭にかけての「美育は近代教育の骨子」であり、「美育を以て宗教に代う」と強く主張した蔡元培(1868-1940)の美育論に至るまで、美が人間形成に果たす役割は強調されてきた。

ところが、「中国美学史全体を通観すると美と善の統一はひたすら根本的な問題であった」²⁴と言われるように、美に求められるのは、感性和理性の二元的な分離ではなく、感性和理性の一元的な統一である。感性和切り離して、理性だけを偏重したことが、道德教育の失敗をもたらしたとすれば、両者の統一は、この失敗から抜け出す手段としての可能性を大きくする。本稿で取り上げた西南地区の大美育系統論は、この感性和理性の二元的対立を克服し、一元的融合を目指して構築された理論と実践であると言える。この意味で、大美育系統論は、中国の伝統的な美学に含意されていた積極的意味を復権させたものとも言えるであろう。

しかし、感性和理性の融合と言っても、あくまで、一つの理想に過ぎない。その融合がどのように実践によって達成されるのかが問題である。西南地区の大美育系統論は、美育という教科の設立によって、その成果が実践的に確かめられる道を開き、美育による道德教育の授業は審美的視点と大きくかかわって展開され、成果を挙げていることは言うまでもない。

最後に、具体化された授業のあり方から、審美的視点は、どういう意義をもっているのかを次の三点に絞ってまとめ、本稿を締めくくりたいと思う。

まず、視点を重視しながら、視点到止まらないという思考様式の広さである。審美的視点は子どもの発達段階と経験に従って作り出された視点で、多くの子どもの審美的レベルに一致する側面もあれば、一致しない側面もないわけではない。審美と差異の問題である。俞吾金は、この審美における差異について次の四点を指摘している。つまり、①年齢、経験の違う審美主体が同一の審美対象に対して生じた差異、②同一の審美主体が違う審美対象に対して生じた差異、③同一の審美主体が違う環境と心理の状態で生じた差異、そして、④同一の文化をもつ集団が違う審美対象に対して生じた差異である。審美的視点の選択に際して、余りにもその共通性が強調され、差異を殆ど無視しているのではないかという疑問が出てくるかもしれない。確かに、審美的視点は、それらの差異性を十分に注意していない嫌いはあるものの、審美的視点の捉え方の幅の広さは、この欠陥を補うことができると思われる。すなわち、審美的視点は、単に一つの視点に束縛されず、まるで「顕微鏡」や「望遠鏡」で見るように、ミクロ的にも、マクロ的にも、より豊かで多彩な美的世界を展開させていくことができる。一つの視点で満足できていない子どもは、もっと多様な面や角度から自分で満足できる視点をみつけることができるのである。

第二に、審美的視点の形態の多様性である。自然美、芸術美、社会美と科学美の四つの分野に反映された視点は、一つの形態に固定せず、動態的かつ静態的であり、時間的かつ空間的であり、実に多様な形態を示している。形式上、視点は四つの美から構成されているが、それにもかかわらず、その形態の多様性により、実は、四つの境界をすでに突破し、お互いに融合し、関連したあげく、視点の広がりと深化の両方を実現する上で、効果のある発想であると考えられる。

最後に、生活に根ざした上での具体性と抽象性の結合である。美に対する認識は、感性和理性の両面が要求される。視点ごとに二つの側面に配慮しつつ取り組んでいる。子どもの発達段階に従って、感性和理性を取り入れる割合が違ってくる。低学年の子どもは、抽象的思考はまだ発達していないので、抽象的な視点を除外し、具体的な視点を多く取り入れる。学年が上がるにつれ

て、抽象的な視点、概念の認識が期待される。これらの視点は、具体的であれ、抽象的であれ、生活に根ざし、「生活から洗練されなければならない」と趙は説いている。この身近な生活から発見された視点は、かえって、ありふれた事物に対する審美的な「眼」を養い育てることができる。と同時に、それは、個人の情感に訴え、情感への感銘を通じて理性へと向かわせるという感性与理性の統一を可能にする。こうして、西南地区の大美育は、方向を失わず、迷わず、道德の向上にまで発展させる役割を果たすことが可能になるのである。

【註】

- 1 拙稿「現代中国における美育の理論と実践に関する－考察－趙伶俐の大美育系統論を中心に－」京都大学教育学部紀要第47号，2001年。拙稿「現代中国における美育研究に関する－考察－劉兆吉の美育心理研究を中心に－」関西教育学会紀要第25号，2001年。
- 2 例えば、「小学生の全面的発達に対する美育の役割」，「中学生の非知的発達に対する美育の影響」，「高校生の人生価値観に対する美育の影響」などの実験報告がある。趙伶俐『大美育実験研究』，西南師範大学出版社，1996年。
- 3 拙稿「現代中国における美育の理論と実践に関する－考察－趙伶俐の大美育系統論を中心に－」京都大学教育学部紀要第47号，2001年，178頁。
- 4 杉本 均，田中耕治「中華人民共和国における価値教育と授業実践」，『アジア教育研究報告 創刊特集』，2000年3月，54頁。
- 5 張曉明「中国の現代化と道德教育の諸問題」，『東洋大学文学部紀要 教育学科・教職課程二一』，第49巻，1996年，三。76-79頁。王秋華，比嘉佑典「日中道德教育の比較研究－小学校の道德教育を中心に－」，『東洋大学アジア・アフリカ文化研究所研究年報』，第29巻，1995年，三。48頁。王秋華，比嘉佑典「日中道德教育の比較研究－中学校の道德教育を中心に－」，『東洋大学アジア・アフリカ文化研究所研究年報』，第31巻，1997年，三。48頁。この三論文を参照。
- 6 夏衛東「中国教育界における道德相對主義と個人中心主義に関する見直し」，『世界平和研究／世界平和教授アカデミー（編）』，Vol.143.1999年11月。52-55頁を参照。中国教育界における道德相對主義について，夏衛東は次のように述べている。中国古来の伝統的道德教育思想の中で，相對主義は主流の地位を占めたことがない。1949年，新中国が成立して以来，道德の主流思想は道德相對主義を否定するものであった。しかし，絶対主義の原則の下で行われている道德教育は，教育対象や教育の現場を問わない押し付け教育となつて，教員と学生の反感を引き起こした。こうした背景の下で，70年代から始まり，ほぼ80年代中に，相對主義の見直しが盛んになった。相對主義の台頭につれて，道德観・価値観の混乱が生じつつあるという中国及び世界の現状を見ると，中国の学校は道德観・価値観の方向づけを大いに強化することに努めている。学校の教育者は，自覺的に学生の道德観・価値観に対する放任的，無責任な態度を拒否し，道德相對主義を拒否する姿勢をとっている。
- 7 例えば，1980年代に書かれた教師用『学校德育』によれば，小中学校の道德教育の基本的内容として，①共產主義理想教育，②愛国主義及び國際主義教育，③集團主義教育，④階級教育，⑤労働教育，⑥唯物弁証法的世界観の教育，⑦社会主義・民主教育，⑧社会公德教育があげられている。李意如，胡 若『師範教育叢書 学校德育』，人民教育出版社，1985年，29頁。
- 8 王秋華，比嘉佑典，前掲論文，59-63頁を参照。
- 9 趙伶俐『人生価値観の高揚－今日の美育新論』，四川教育出版社，1991年，101頁。
- 10 趙伶俐『中学校大美育系統論』，59頁。
- 11 趙伶俐『人生価値観の高揚－今日の美育新論』，177頁。
- 12 趙伶俐『中学校大美育系統論』，31頁。
- 13 李枳厚『美学三書』，安徽文艺出版社，1999年，442-443頁。俞吾金「美学研究新論」，中国人民大学資料『美学』，2000年3月，6-7頁。

- 14 何立編『美学と美育辞典』，学苑出版社，1999，2頁。
- 15 趙伶俐『中学校大美育系統論』，40頁。
- 16 趙伶俐『人生価値観の高揚—今日の美育新論』，66頁。
- 17 同上書，80頁。
- 18 同上書，80頁。
- 19 趙伶俐編『中学校大美育系統論』，51頁。
- 20 同上書，58頁。
- 21 甲斐勝二，石其琳訳「李沢厚・劉綱紀『中国美学史・緒論』」，『福岡大学総合研究所報 180，人文科学編115』，1996年，17-18頁。
- 22 趙伶俐編『小学校大美育系統論』，47頁。
- 23 道德教育の目標に関して，中，高校は一つの目標にしているが，小学校の段階では，低，中，高学年に分かれている。低学年の場合，集団，教師，親を愛する感情を培い，礼儀と言葉遣いをしつける。初歩的に善悪，美醜を判断する能力を養う。誠実，勇敢で，思いやりがあり，勤勉で学問に取りこみ，困難を恐れず，科学を愛する精神を養う。中学年の場合，祖国，人民，故郷，集団を愛する感情，よい習慣を培い，規律を守り，敬語が使え，善悪，美醜を判断できる能力，誠実，勇敢で，思いやりがあり，自尊自愛，独立的に思考し，実践する。高学年の場合，祖国，人民を愛する感情，よい文明習慣を身につけ，規律を守り，善悪，美醜を判断する能力，誠実，謙虚，寛大，勇敢で，思いやりがあり，自尊自愛，勤勉で学問に取りこみ，独立てきに思考，実践し，創造的精神を養う。
- 24 甲斐勝二，石其琳訳「李沢厚・劉綱紀『中国美学史・緒論』」，17頁。
- 25 俞吾金「美学研究新論」，中国人民大学資料『美学』，2000年，3，9頁。
- 26 趙伶俐『人生価値観の高揚—今日の美育新論』，101頁。

参 考 文 献

- 趙伶俐編『大美育実験研究』，西南師範大学出版社，1997年。
- 『全国中期成果報告選集』，全国教育科学国家教育委員会，学校美育系統と美育心理発展実験研究グループ，1998年。
- 皮朝綱『中国美学体系論』，語分出版社，1997年。
- 葉朗『中国美学史綱要』，上海人民出版社，1985年。
- 李沢厚著，興膳宏，中純子，松家裕子訳『中国の伝統美学』，平凡社，1995年。
- 夏甄陶『中国認識論思想史』，中国人民大学出版社，1992年。
- 杜衛『美育学概説』，高等教育出版社，1997年。
- イーファー・トゥアン著，阿部一訳『感覚の世界—美・自然・文化』，せりか書房，1994年。
- 佐々木 昭『道德教育の研究』，学文社，1999年。
- 日本道德性心理学研究会『道德性心理学』，北大路書房，1992年。
- 佐野美津男『子どもにとって美は存在するか』，誠信書房，1965年。

(博士後期課程 2 回生，教育学講座)